

# A „nem-tradicionalis” hallgató

## A nemzetközi szakirodalom tanulságai

*A nemzetközi (angol nyelvű) szakirodalomban a „nem-tradicionalis” és/vagy „felőtt hallgatók” témakör vizsgálata nagyjából az 1980-as évekre nyúlik vissza. Ekkor jelentek meg az első olyan publikációk, amelyek az „atipikus hallgatók”-ra irányították a figyelmet, s a téma kutatásának az 1990-es évtized, illetve a 2000-es évek jelentették a nagy korszakát. Ezzel együtt napjainkban is készülnek olyan kutatások, illetve felmérések, amelyek ennek, az első nézésre homogén, valójában azonban nagyon is heterogén társadalmi csoportnak a felsőoktatásba való részvételét tanulmányozzák.*

Míg a hazai kutatások kapcsán az vált világossá, hogy a téma viszonylag periférikus helyzetben van, addig a nemzetközi kutatások esetében már más a helyzet. Nem állíthatjuk, hogy a nevelés- és oktatáskutatás „mainstreamjébe” tartozna a téma vizsgálata, ezzel együtt az angol nyelven megjelent publikációk száma – érthető módon – nagyságrendekkel több. Azonban a hazai és a nemzetközi kutatások között nem csak mennyiségi, hanem minőségi eltérés is tapasztalható. Míg a hazai kutatások jellemzően arra törekszenek, hogy a levelezős és/vagy nem nappalis képzésben résztvevőket vizsgálják meg – jobbra a leíró statisztikai elemzések szintjén –, addig a nemzetközi szintén nem is feltétlenül a képzési tagozat alapján differenciálják a hallgatókat, hanem tágabban értelmezve „nem-szokványos” hallgatókról beszélnek; a kutatások között találunk leíró és magyarázó vizsgálatokat is, s témák is próbálják a jelenség finomszerkezetét feltárni.

A vizsgált hallgatókat illetően a hazai kutatások jellemzően nem alkalmazzák, illetve csak minimálisan a „nem-szokványos”, „nem-tradicionalis” hallgató stb. jelzőket, s akik élnek is ezzel a terminussal, azok sem adnak képet arról, hogy a nemzetközi szakirodalomban, hogyan definiálják ezt a fogalmat. A nemzetközi kutatásokban, illetve felmérésekben a „nem-szokványos” hallgató értelmezésének számtalan definícióját, illetve szinonimáját találjuk. Itt sem kiforrott még az, hogy pontosan kit tekintünk „nem-tradicionalis” hallgatónak, hiszen a megannyi értelmezése érdekében nehéz egyetlen biztos ösvényt találni. Sőt, talán nincs is erre szükség, hiszen a „nem-szokványos” hallgató azoknak a konkrét oktatási rendszereknek a függvényében értelmezhető, amelyben a témát vizsgálni kívánjuk. A térdimenzió mellett azonban számításba kell venni az idődimenziót is, hiszen mást jelentett az 1980-as években a „nem-szokványos” hallgató, és mást napjainkban (2011). Ugyanígy mást jelent Amerikában és Németországban és megint mást Magyarországon vagy Dél-Afrikában.

Véleményünk szerint a „nem-tradicionalis” hallgatóknak legalább kétféle értelmezési lehetősége kínálkozik: (1) A hazai kutatások jellemzően azt tekintik „nem-szokványos” hallgatónak, aki nem nappali (esti, levelező, távoktatásos) tagozaton folytat felsőfokú (egyetemi/főiskolai) tanulmányokat. (2) A nemzetközi szakirodalomban a „nem-tradicionalis” hallgatók döntően a nem szokványos társadalmi rétegből (kisebbségek/nemzetiségek, hátrányos helyzetűek, bevándorlók, alacsony társadalmi-, gazdasági-, kulturális háttérrel rendelkezők stb.) érkező hallgatók. Ugyanakkor, arra is érdemes figyelni, hogy e kétféle „nem-szokványos hallgatói lét” egybemosódhat, ugyanis „nem-szokványos” társadalmi háttérrel (például munkásosztályi szülők gyermeke) rendelkező hallgató is tanulhat nappalis (teljes idő) képzésben. És fordítva: magas társadalmi-gazdasági státusszal rendelkező szülők gyereke is választhatja a nem nappalis képzéseket.

Az amerikai szakirodalomban előfordul, hogy a részidős képzésekre járó hallgatókat „nem-tradicionalis”-nak tekintik, nem azt nézik tehát, hogy milyen társadalmi rétegből érkező hallgatók tanulnak ilyen képzésben. Ezzel együtt mégis a nemzetközi szakirodalom döntő többsége azokat tekinti „atipikus” hallgatóknak, akik nem szokványos, a többségtől eltérő társadalmi rétegből érkeznek a felsőoktatásba.

Annak eldöntése tehát, hogy mi alapján nevezünk egy hallgatót vagy hallgatói csoportot „nem-szokványos”-nak a mi feladatunk, s ezt kutatásunk legelején kell egyértelműen és pontosan definiálni, s ezzel elejét vehetjük a bírálatoknak.

Úgy gondoljuk, hogy a „nem-szokványos” hallgatók fogalmára soha nem lesz „egyetlen üdvöztető” értelmezés, hiszen a társadalom- és oktatáskutatásban sokkal nehezebb – ha egyáltalán lehetséges – természettudományos értelemben vett egzakt fogalmakkal operálni. Ennélfogva a „nem-szokványos” hallgató fogalmat célszerű gyűjtőfogalomként értelmezni, amelyben nagyon sokféle hallgató elfér: a hátrányos helyzetűek, a kisebbséghez/etnikumhoz tartozók, a fogyatékkal élők, a munkásosztály tagjai, az első generációs hallgatók, vagy az alacsony társadalmi-gazdasági státusszal rendelkezők. De ide tartoznak a felnőt看 („érett”) hallgatók, a bizonyos életkor (például 23, 25 év) után tanulmányokat folytatók, a középiskolából nem azonnal bekerülők, a részidős képzéseken tanulók, a teljes állásban dolgozók, a családdal rendelkezők, a közösségi szerepet vállalók stb.

Egy további értelmezés (Brock, 2010; Compton, Cox és Laanan, 2006) szerint azokat a hallgatókat kell „nem-tradicionalis”-nak tekinteni, akik valamilyen szempont szerint eltérnek a többségtől. Ez az elv alkalmazható lehet, csak hogy például Amerikában az Oktatásügyi Kormányzat szerint a hallgatók 73 százaléka a tekinthető valamilyen szempontból „nem-szokványos”-nak, így már ők alkotják az „új többséget”. Bár, kérdés, hogy a felmérés milyen változók alapján jutott el ehhez a kijelentéshez, hiszen ha elég távan értelmezzük a „nem-tradicionalis” jelzőt, akkor gyakorlatilag mindenki „megbélyegezhető” ezzel a címkével. Így ez az értelmezés eléggé bizonytalan lábakon áll.

Más értelmezés (Philibert, Allen és Elleven, 2008) szerint a hallgatókat erősen, közepesen és kis mértékben kell „nem-szokványos”-nak tekinteni az alapján, hogy különféle tényezők előfordulnak-e az esetükben (lásd. az annotációkat).

A „nem-szokványos” hallgatók fogalma mindezért kicsit olyan, mint a „hátrányos helyzet”, hiszen annak az értelmezése is koronként, helyszínenként és értelmezési kontextusonként eltér. Sőt még annál is nehezebb, mert a hátrányos helyzet fogalom csak a negatív különbségekre utal, míg a „nem-szokványos” hallgatók fogalma széles jelentéstartalommal fordul elő.

Nemzetközi szintően a „nem-tradicionalis” hallgatók vizsgálata nem kizárólag egyetemekhez/főiskolákhoz, illetve kutatóintézetekhez köthető, hanem nemzetközi szervezetekhez (OECD), illetve egyéb szervezetekhez. A publikációkban tehát egyaránt találunk a szó legszorosabb értelmében vett akadémiai kutatásokat, illetve felméréseket. Ezek között természetesen minőségi különbségek vannak, de nincs ebben semmi különös, hiszen más és más célra készülnek ezek a munkák. Az akadémiai kutatások döntően a tudományos megismerést szolgálják, míg a felmérést végzők törekszenek arra, hogy a kutatások fejlesztésekhez kapcsolódjanak. Ez egyébként a tudományos kutatásokra is jellemző: a kutatások egyetempolitikai vagy intézményi stratégiákat is szolgálnak, javaslatokat fogalmaznak meg. Hiszen egyre többen felismerik/felismerték, hogy „nem-szokványos” hallgatók igényeit, életvitelét meg kell ismerni, s csak ennek tudatában képesek olyan programokat, kurzusokat szervezni, amely a valódi igényeket igyekszik szolgálni. Itt, nem feltétlenül a tananyag tartalmi részére kell gondolni, hanem sokkal inkább a tananyag elrendezésének elvére, vagy a félévek strukturálására, valamint egészen hétköznapiaknak tűnő dolgokra (parkolóhely biztosítása, tanulmányi osztály nyitva tartása), amelyek megkönnyíthetik a családdal, munkával, közösségi élettel rendelkező hallgatók életét.

Ezt a fejlesztési szemléletet azonban a nem nappalis/levelezős hallgatókat vizsgáló hazai kutatások jellemzően nélkülözik, holott erre igen nagy szükség lenne, mivel hazánkban évről évre egyre kevesebb választják a nem nappali (esti, távoktatás, levelezős) tagozatos képzéseket. Nemzetközi viszonylatban, azonban épp ennek az ellenkezője tapasztalható: folyamatosan emelkedik az „atipikus” hallgatókként definiált hallgatók aránya, s ez új kihívások elé állította/állítja a felsőoktatási intézményeket, amelyek sokszor kutatások támogatójává lépnek elő. (Noha nem szabad elfelejteni, hogy nemzetközi vonatkozásban jellemzően a „nem szokványos” társadalmi háttérrel rendelkező hallgatókat tekintik „atipikusnak”.) Ezzel együtt kétségtelen, hogy sok kutatás egyszerre tudományos célokat szolgál és fejlesztési szempontokat valósít meg.

A kutatás módszereit tekintve, míg hazai vonatkozásban jellemzően a „survey-típusú” kutatások dominálnak, addig nemzetközi szintén a kutatási módszerek és eszközök széles tárházát alkalmazzák: éppúgy találunk kérdőíves felméréseket, mint interjúkat,

vagy éppen szakirodalom feldolgozásokat, esetleg történeti elemzéseket. A nemzetközi kutatások körében továbbá jellemző a kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek kombinálása a mélyebb és teljesebb megismerés érdekében.

Hangsúlyozni kell, hogy a nemzetközi kutatások tekintélyes része (és a hazai kutatások is) amellett érvelnek, hogy az 1960-as években nekilendülő felsőoktatási tömegesedés jelentette az áttörést – pontosabban a betörést az egyetemek kapuin – azon társadalmi csoportok számára, akik – politikai, társadalmi, vallási stb. – okból korábban nem vagy csak igen korlátozottan vehettek részt az oktatásban. Ekkor kerültek az amerikai felsőoktatási intézményekre nagy számba feketék, spanyol ajkúak, bevándorlók gyermekei, nők, alacsony társadalmi-gazdasági státusszal rendelkezők stb. S ekkor kerültek egyre többen az európai felsőoktatásba is olyanok, akik nem részesültek ebből a lehetőségből. Világos tehát, hogy Amerikában „nem-szokványos” hallgatónak lenni elsősorban a többségtől eltérő társadalmi réteghez tartozást jelentette.

*Összefoglalásként azt mondhatjuk, hogy a „nem-tradicionális” hallgatók a felső- és felnőttoktatás-kutatás egyik olyan területe, amely a nemzetközi szintén egyértelműen kurrens témának számít, hiszen számos tudományos kutatás irányul az „atipikus” hallgatók vizsgálatára.*

*Továbbá az is kitapintható, hogy a „nem-szokványos” hallgatók vizsgálata illeszkedik napjaink hangzatos oktatáspolitikai, szakpolitikai hívószavaihoz ('lifelong learning', 'widening access', 'social equity'), amely szintén jelzi a téma relevanciáját.*

Hazánkban azonban csak az 1990-es években nyertek felvételt egyre többen nem nappali tagozatos képzésekre (lásd a KSH statisztikákat), amely közül is a levelező munkarendben folyó képzés bizonyult a legattraktívabbnak.

A „nem-szokványos” hallgatók megjelenésének tehát komoly társadalomtörténeti előzményei (lásd az annotációt) vannak, amelyek elvezettek a „tömegesedéshez”, s az pedig expanzióbat torkollott. (Tömegesedés alatt a hallgató létszámok robbanásszerű emelkedését értjük, míg expanzió alatt az ezt követő intézményi bővülés és diverzifikáció folyamatát). Ugyanis az egyre nagyobb létszámú („nem-szokványos”) hallgatói közösséget a hagyományos (nagy múltra visszatekintő) egyetemek részben nem is tudták, részben nem is akarták befogadni, illetve „kiszolgálni”. Mindezek a jelenségek a felsőoktatási intézményeket, (illetve az általuk kínált képzési formákat és programokat) is átalakították, amelyek kapuinál ott kopogtattak ezek a hallgatók. Erre egyfajta választ

jelentett az amerikai „közösségi főiskolák” ('community college') létrehozása, vagy éppen az angol „nyitott egyetem” ('open university') példája, amelyek befogadták az „atipikus” hallgatói csoportokat.

Visszatérve azonban a társadalomtörténeti előzményekhez, a nemzetközi kutatások a tömegesedés előzményeként tartják számon a demográfiai folyamatoknak az oktatás(politiká)ra gyakorolt hatását is. Amerikában, illetve Nyugat-Európában valójában már a II. világháború után, Magyarországon az 1960-as évektől megindultak azok a demográfiai folyamatok (az ún. 'baby boom'), amelyek az USA-ban és Nyugat-Európában már az 1960-as, 1970-es évektől, Magyarországon az 1990-es évek közepétől kezdve éreztették hatásukat.

A felsőoktatás átalakulása (tömegesedés és expanzió) és demográfiai folyamatok oktatási rendszerekre gyakorolt hatása megváltoztatta annak a hallgatói rétegnek az összetételét, amely a felsőoktatásba törekedett. Az átalakulás háttérében gazdasági (munkaerőpiaci) megfontolások is meghúzódtak, hiszen az 1970-es évek olajválságai munkanélküliséget teremtettek, amely arra sarkallta az embereket, hogy az oktatásba, képzésbe való beruházással növeljék védelmüket a megváltozott munkanélküliséggel szemben. Nem véletlen az sem, hogy az 1970-es évektől értékelődött fel a (közgazdaság)tudományban a humán tőke ('human capital') elmélete, amely pontosan azt hangsúlyozta, hogy az emberi erőforrásba történő befektetés megtérül, s hozama – bár hosszabb távon érvényesül, sőt még kockázatos dolog is, de – jóval kedvezőbb, mint például a fizikai tőkébe való beruházás. S az sem véletlen, hogy a politika oldaláról is „felkarolták” a folyamatos tanulás, képzés szükségletét, sőt még „filozófiát” is gyártottak hozzá ('lifelong learning', LLL). Az LLL a folyamatos, élethosszig tartó tanulást hangsúlyozza, s ebben a folyamatban az egyetemeknek/főiskoláknak is kitüntetett szerepe van. Noha kétségtelen, hogy a felnőttkori tanulás számtalan szintéren és formában valósul meg, de a felsőoktatási intézményekhez kötött felnőttkori tanulás még mindig jelentős. Sőt, az amerikai felsőoktatás helyzete éppen azt példázza, hogy még inkább felértékelődik az egyetemek szerepe a felnőttek felsőfokú tanulásának támogatásában. S az oda járó „nem-szokványos” hallgatók számának emelkedése jelzésértékű.

Az élethosszig tartó tanulás (LLL) mellett létezik azonban egy másik régi-új törekvés is, amely nem más, mint a társadalmi esélyegyenlőség gondolata, amely a felsőoktatás szélesítésének ('widening access', 'widening participation') gondolatában és gyakorlatában ölt testet. Ez egyúttal olyan speciális, egyebek mellett felnőttek számára szervezett kurzusokat is jelent, amelyek kifejezetten a felsőoktatáshoz való egyenlőbb hozzáférést szolgálják.

A nemzetközi kutatások alapján az a kép szűrhető le, hogy a kutatások elméleti hátterül többben a humántőke-elméletből indulnak ki, s bár nem tudományos elmélet, de sokan hivatkoznak a 'lifelong learning' koncepcióra is. Az elméletek között gyakori a Lave és Wenger nevéhez köthető „közösségek gyakorlata” ('community of practice') és a Tinto nevével egybeforrott hallgatói integrációs elmélet ('interactionalist theory') értelmezési keretként való használata.

A „nem-szokványos hallgatók felsőoktatásban való részvételét a humántőke-elmélettel magyarázó szerzők arra hivatkoznak, hogy az „atipikus” hallgatók azért vesznek részt a képzésekben, mert az hozzájárul a termelékenységük fokozódásához és kedvezőbb munkaerőpiaci pozíciót eredményez. Jellemző vizsgálati téma a képzésbe történő befektetés valamint a képzések várható munkaerőpiaci megtérülésének elemzése.

A 'lifelong learning' oktatáspolitikai koncepcióra hivatkozó szerzők úgy értelmezik a „nem-szokványos”, illetve „felnőtt hallgatók” felsőoktatási részvételét, mint, amely az egész életen át tartó tanulás egyik megnyilvánulási formája.

A „közösségek gyakorlata” ('community of practice') elmélet azon a tézisen alapul, hogy egy közösséghez való tartozás, illetve a „közösségi lét” egy olyan tanulási folyama-

tot generál ('learning curriculum'), amely folyamatosan jelen van és meghatározza a tagok viselkedését. A felsőoktatásba való bekerülés, illetve részvétel a közösség munkájában szintén egy olyan (tanulási) folyamat, amelynek során el kell sajátítani a közösség (jelen esetben az egyetemi intézmény) „tantervét”, hogy abba teljes mértékben integrálódni tudjon az egyén.

A „közösségek gyakorlata” elmélet tehát a közösségbe való integrációt tanulási folyamatként értelmezi. A „nem-szokványos”, „atipikus” hallgatóknak (= az eltérő társadalmi rétegből származó hallgatók) egy (egyetemi/főiskolai) közösségbe, tulajdonképpen a „campus kultúrájába” kell illeszkedniük, ami nem keveseknek jelentős kihívást jelent, s ez nagyban meghatározza a tanulmányi eredményüket is, s egyáltalán azt, hogy képesek-e bent maradni az intézményben. Eppen ezért, gyakori vizsgálati téma az „atipikus” hallgatók lemorzsolódását ('drop-out', 'withdrawal', 'retention') befolyásoló tényezőknek a feltárása, amely pedig egyetemi/főiskolai érdek, hogy minél kevesebben hagyják abba tanulmányaikat, hiszen – ha fizetős képzésről van szó – ez jelentős bevételkiesést jelent, illetve presztízavesztést is.

A Tinto nevéhez köthető hallgatói integrációs elmélet ('interactionalist theory') annak a megértésében segít, hogy a hallgatók az egyetemi/főiskolai közösségbe hogyan tudnak beilleszkedni, integrálódni. A hallgatói integrációnak jellemzően két dimenzióját vizsgálják: a hallgatók „akadémiai” integrációját, vagyis azt a folyamatot, amelynek során a „nem-szokványos” hallgatók a tudományos közösségbe illeszkednek, megtanulják annak normáit és értékeit. Másfelől az egyetemen kívüli – jellemzően informális jellegű – integrációt vizsgálják a hallgatók körében. A hallgatói integráció elmélete a felsőoktatási lemorzsolódás ('drop-out', 'withdrawal', 'retention') jelenségét segít megérteni. Ezért az bizonyos értelemben közel áll a Lave és Wenger-féle „közösségek gyakorlata” ('community of practice') elméletéhez, hiszen az is a lemorzsolódást ('drop-out') befolyásoló tényezőket vizsgálja.

A vizsgált témákat illetően a nemzetközi kutatások túllépnek a pusztá létszámadatoknak, illetve a részvételt befolyásoló szociológiai és demográfiai háttérváltozóknak az elemzésénél, és arra törekszenek, hogy olyan kérdéseket vizsgáljanak, amelyek rendkívül nehezen operacionalizálhatók. Így például az egyik legtöbbet vizsgált kérdés a középiskolából vagy valamely felsőfokú intézményből az egyetemre vezető út, amit gyakran az átmenet ('transition') kifejezéssel illetnek. Ezek a kutatások azt próbálják megragadni, hogy a hallgatók hogyan képesek egy új, egyetemi közösség tagjává válni, illetve azt vizsgálják, hogy ez az átmenet milyen nehézségekkel, konfliktusokkal terhelt, tovább, hogy ezekre milyen megoldások fogalmazhatók meg. A kutatások egy része tehát az egyénben lejátszódó folyamatokat elemzi, gyakran a biográfiai megközelítést alkalmazva. Másrésztől azonban törekednek arra is, hogy a felsőoktatási intézmények „nem-szokványos” hallgatókkal kapcsolatos magatartásának mintázatait tárják fel, és a tanulságok alapján javasolnak olyan döntéseket, amely az ő érdekeiket szolgálják. Olyan kutatások (Ogren, 2003) is előfordulnak, amelyek történeti perspektívában vizsgálják a „nem-tradicionális” hallgatók megjelentését, s az előzményeket nem a 20. század második felétől vizsgálják, hanem a 19. század végétől datálják. Előfordulnak szakirodalmi feldolgozások (Donaldson és Townsend, 2007), amelyek egy adott periódusra vonatkozóan adott folyóiratok alapján elemzik azokat a témákat, kérdéseket, megközelítéseket és módszereket, amelyek az „atipikus hallgatók” csoportjára vonatkoznak. Más kutatások (például Brock, 2010) a főiskolai/egyetemi tanulmányokat folytató „nem-szokványos” hallgatókra úgy tekintenek, mint veszélyben lévő ('students at risk') hallgatókra, hiszen az ő körükben nagyobb a lemorzsolódás ('drop-out', 'withdrawal', 'attrition') lehetősége. Ennek többek között a magyarázata, hogy az intézményhez való kötődésük gyengébb, mint a nappalis ('full-time') hallgatóknak. Megint más kutatások (Crossan, Field, Gallacher és Merill, 2003) a „tanulási identitás”, a „tanulási karrier” ('learning identities & learning career') kialakulását próbálják meg tetten érni a „nem-szok-



ványos” hallgatók körében. Léteznek olyan kutatások (McCune, Hounsell, Christie, Cree és Tett, 2010) is, amelyek azokat a speciális helyzetben lévő embereket vizsgálják, akik felsőfokú oktatásból (‘further education’) akarnak a felsőoktatásba (‘higher education’) bekerülni, s az elemzésekben azt az utat mutatják be, amelynek során ez az átmenet (‘transition’) bekövetkezik.

Összefoglalásként azt mondhatjuk, hogy a „nem-tradicionális” hallgatók a felső- és felnőttoktatás-kutatás egyik olyan területe, amely a nemzetközi szinten egyértelműen kurrens témának számít, hiszen számos tudományos kutatás irányul az „atipikus” hallgatók vizsgálatára. Továbbá az is kitapintható, hogy a „nem-szokványos” hallgatók vizsgálata illeszkedik napjaink hangzatos oktatáspolitikai, szakpolitikái hívószavaihoz (‘lifelong learning’, ‘widening access’, ‘social equity’), amely szintén jelzi a téma relevanciáját.

A „nem-szokványos” hallgatók definiálása nem nélkülöz minden kihívást, hiszen rendkívül sokan, sokféle értelemben használják ezt a fogalmat. Az általunk javasolt definíció kétféle „nem-tradicionális” hallgatót különít el: (1) a részdíjs képzésben tanulók (‘part-time student’) csoportját, (2) a nem szokványos társadalmi rétegből érkező hallgatók csoportját. Noha kétségtelen, hogy átfedések, egybemosódások előfordulhatnak a két csoport között.

### Jegyzet

Brock, Th. (2010): Young adults and higher education: barriers and breakthroughs to success. *Future of Children*, **20**. 1. sz. 109–132.

Compton, I. J., Cox, E., és Laanan, S. F. (2006): Adult learners in transition. *New Directions for Student Services*, 114. sz. 73–80.

Crossan, B., Field, J., Gallacher, J. és Merrill, B. (2003): Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: learning careers and constructing of learning identities. *British Journal of Sociology of Education*, **24**. 1. sz. 55–67. 2011. 05. 03-i megtekintés, [www.jstore.org/stable/3593304](http://www.jstore.org/stable/3593304)

Donaldson, F. J. és Townsend, K. B. (2007): Higher education journal’s discourse about adult undergraduate students. *The Journal of Higher Education*, **78**. 1. sz. 27–50. 2011. 01. 29-i megtekintés, [www.jstore.org](http://www.jstore.org)

McCune, V., Hounsell, J., Christie, H., Cree, E. V. és Tett, L. (2010): Mature and younger students’ reasons for making the transition from further education into higher education. *Teaching in Higher Education*, **15**. 6. sz. 691–702.

Ogren, A. Ch. (2003): Rethinking the “Nontraditional” Student from a Historical Perspective: State Normal Schools in the Late Nineteenth and Early Twentieth Century. *The Journal of Higher Education*, **74**. 6. sz. 640–664.

Philibert, N., Allen, J. és Elleven, R. (2008): Nontraditional students in community colleges and the model of college outcomes for adults. *Community College Journal of Research and Practice*, **32**. 582–596.

**Tőzsér Zoltán**  
munkahely, titulus